Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8970393
Centre d'intérêt: 320

Lebrun, Monique.

"Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal" / Monique Lebrun.
Repères, ISSN 0821-1308 ; no 11, 1989, p. 73-91.

Bibliogr.: p. 87-88.

Descripteur(s): Formation des enseignants • Programme d'études • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Université du Québec à Montréal

L'Université du Québec à Montréal offrait en 1988 120 programmes de premier cycle en formation des maîtres. Ces programmes sont regroupés en cinq familles selon les affinités d'études, seules les Sciences de la gestion ne proposent pas cette orientation. L'auteure fait un bref survol de la situation des cours de didactique et de la formation pratique offerts principalement aux futurs maîtres du secondaire. Elle souligne que la formation pratique varie grandement selon les familles et les programmes et que plus de la moitié des programmes de formation initiale et de perfectionnement des maîtres échappent à la "Famille formation des maîtres".

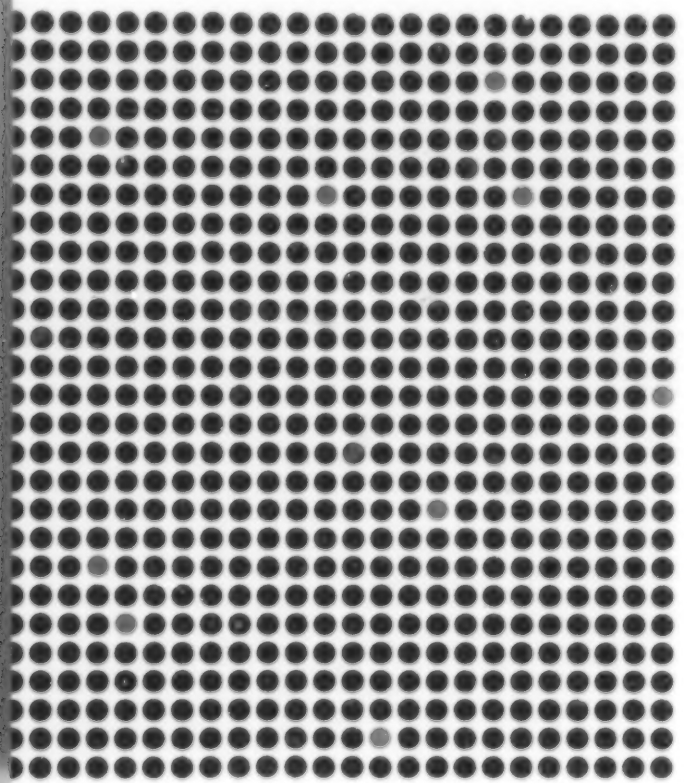
Type de document: r

EDUQ
8970393

NUMÉRO 11

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION



COLLECTIF SUR LA FORMATION PRATIQUE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE
Sous la direction de Marcienne Lévesque et Yves Poisson

NUMÉRO 11

repères
ESSAIS EN ÉDUCATION

Collectif, sur la formation pratique
des enseignants du secondaire

Sous la direction de Marcienne Lévesque
et Yves Poisson.

Cette publication a été rendue possible
grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R.
pour l'aide et le soutien à la recherche.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Dépôt légal: 4e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0821-1388

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887
Fax: (514) 343-2283

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION
Marcienne Lévesque et Yves Poisson 5

I - SURVOL HISTORIQUE

1. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle
Thérèse Hamel 13

2. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'
M'Hammed Mellouki 39

3. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal
Monique Lebrun 73

II - REGARDS SUR DES PRATIQUES

4. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal
Marcienne Lévesque 91

5. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval
Yves Poisson 101

6. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire
Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert 121

7. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue
Gisèle Maheux et collaborateurs 137

8. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski
Yolande Tremblay 153

9. Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal)
Marcel Boisvert 171

TABLE DES MATIERES (suite)

Page

III - ÉTUDES EXPLORATOIRES

10. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants
Marcelle Hardy 189

11. L'efficacité des modèles en formation des maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 205

12. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 229

13. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire
Colette Gervais 241

IV - UN PROGRAMME RÉNOVÉ

14. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction des différents savoirs
Hélène Hensler et André Beaucheane 271

La politique éditoriale de Repères, essais en éducation 295

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 297

INTRODUCTION

Plus de vingt années se sont écoulées depuis le transfert aux universités de la formation des enseignantes et des enseignants du Québec. Depuis, de nombreux rapports, enquêtes, fiches techniques et recommandations provenant du Ministère de l'Éducation, du Conseil Supérieur de l'Éducation ou d'ailleurs ont souvent pointé les lacunes de la formation des maîtres et ont tenté d'en identifier les causes. Cette abondante documentation a dressé toute une liste de mesures à prendre pour assurer une meilleure formation à ceux et celles qui se destinent à l'enseignement. Elle a laissé plus rarement paraître des textes portant sur la réalité de cette formation dans les universités québécoises; particulièrement si l'on s'intéresse à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire.

Sans chercher à brosser un tableau exhaustif de cette formation, l'objectif fixé à ce numéro thématique de la revue Repères fut de mieux faire connaître certains aspects de la formation des maîtres du secondaire en abordant le thème sous l'angle du développement professionnel. Cette dimension, le plus souvent identifiée par des activités qui placent les stagiaires en formation initiale ou continue dans des pratiques simulées ou réelles d'enseignement, nous paraît être le lieu d'intégration de toute la formation.

Conscients de la complexité et des limites de cette formation des maîtres du secondaire - couvrant l'équivalent d'une seule année universitaire - nous avons voulu recueillir des points de vue, des récits d'expérience, des descriptions d'activités, des analyses socio-historiques, auprès de professeurs et de chercheurs qui œuvrent dans ce domaine dans les différents départements et facultés des sciences de l'éducation. Les auteures et auteurs ont interprété le thème à la lumière de leur expérience et par le fait, leur texte reflète, on le comprendra, une partie de la réalité concernée.

Conformément aux intentions premières, les articles se regroupent d'abord sous l'angle socio-historique, ensuite sous l'angle

des pratiques et enfin sous celui de la recherche dans le sens restreint d'études exploratoires. Le dernier texte fut choisi pour clore le recueil parce qu'il s'inscrit comme une réflexion autour d'un programme et qu'en ce sens il laisse présager le développement d'un modèle intégré de formation.

Ainsi, en première partie, Thérèse Hamel, s'appuyant à l'approche socio-historique, décrit et analyse les programmes de formation des enseignants qui ont prévalu au Québec jusqu'à la fin des années soixante. Elle fait voir le débat entre les partisans d'une formation disciplinaire valorisant le "quoi" enseigner et les partisans d'une formation pédagogique valorisant le "comment" enseigner. L'on voit alors que plusieurs questions qui sont actuellement posées à la formation des maîtres du secondaire sont enracinées dans le passé. M'Hammed Mellouki, pour sa part, partant d'une époque plus récente, explore le rôle prépondérant que la psychologie scientifique a joué dans la conception des programmes de formation des enseignants entre les années 1930 et 1960. Monique Lebrun, en se basant sur des données descriptives, brosse un tableau de la formation pratique des maîtres à l'Université du Québec à Montréal depuis 1969. L'on constate que le débat "matière" - "pédagogie" est toujours d'actualité. Le problème, tel que posé, devrait amener les responsables de la formation des maîtres du secondaire à réfléchir et à trouver des solutions originales qui favorisent chez les enseignants l'intégration de leurs connaissances et de leurs habiletés.

La deuxième partie intitulée Regards sur des pratiques regroupe six articles qui, par des incursions au coeur des vécus de formation, cherchent à faire connaître les solutions explorées par plusieurs centres universitaires québécois afin de répondre aux besoins et exigences de leur environnement.

Marcienne Lavesque montre comment la formation des maîtres du secondaire de l'Université de Montréal innovait, voilà vingt ans, en adaptant le microenseignement en pays francophone. Cette méthode devait transformer la préparation aux stages et influencer toute la formation pratique. En relatant cette histoire, l'auteure

fait voir le rôle des grands courants de la pédagogie expérimentale et scientifique issus des États-Unis.

Yves Poisson rend ensuite compte de la démarche qu'il a suivie pour développer un Laboratoire de simulation de l'enseignement à l'Université Laval. Ce laboratoire a été planifié dans le but de faciliter la formation pratique des étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement secondaire ou collégial. L'approche développée, tout en s'inspirant largement du microenseignement, le transforme à bien des égards. C'est cet aspect novateur que l'auteur met en relief en rappelant que les étudiants-maîtres ne sont pas uniquement appelés à pratiquer des savoir-faire pédagogiques mais également incités à développer leurs idées sur tout ce qui touche l'enseignement.

Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert présentent les objectifs de recherche du GRAPE (Groupe de recherche en analyse des pratiques éducatives). Ils examinent les orientations de la formation pratique à l'Université du Québec à Chicoutimi de même que les objectifs des stages et leur évaluation; ils se basent surtout sur les Carnets du stagiaire utilisés depuis plusieurs années. De l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Gisèle Maheux et ses collaborateurs Pierre Laliberté et Lucie Riopelle nous font partager la démarche de développement professionnel d'enseignantes en exercice inscrites à la Maîtrise en éducation. Cet article met en relief comment la recherche-action et la réflexivité, qui sont de plus en plus utilisées en formation à l'enseignement, sont également d'un grand intérêt dans un contexte de perfectionnement. Yolande Tremblay de l'Université du Québec à Rimouski, montre comment son institution universitaire tente de répondre, par l'enseignement à distance, aux besoins particuliers d'un vaste territoire. Elle met en lumière l'importance des clientèles en éducation par rapport aux autres secteurs à l'UQAR et cerne les habiletés à développer dans une démarche articulée autour d'activités médiatisées. C'est à Marcel Boisvert que revient le dernier article de la deuxième partie. Il décrit une expérience de préceptorat que le Certificat en enseignement secondaire ou collégial de l'Université de Montréal offre à des étudiants-maîtres en collaboration avec différents services sociaux. Ce stage vise à permettre à l'étudiant-

maître d'intervenir auprès d'un adolescent qui présente des difficultés en classe et qui manifeste certains problèmes de comportement. Cet article permet de constater qu'il y a possibilité d'initier de futurs enseignants aux réalités des jeunes de notre temps et de notre milieu; les témoignages des stagiaires rendant compte des effets de l'expérience sur leur développement personnel et professionnel.

En troisième partie, nous avons regroupé quatre articles qui explorent des questions spécifiques que se sont posées leurs auteurs. D'abord, Marcelle Hardy de l'Université du Québec à Montréal s'est intéressée aux problèmes des élèves qui manifestent de la résistance ou qui éprouvent des difficultés à apprendre. La recherche sociologique qu'elle a menée auprès d'une population d'élèves ayant des problèmes à l'école met en évidence les perceptions que les enseignants ont des échecs scolaires et fait comprendre le rôle que la sociologie est appelée à jouer dans les programmes de formation des enseignants. En effet, comme le signale l'auteure, une nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire pourrait aider les maîtres à identifier puis ensuite à mieux comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Suivent ensuite deux articles signés par Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres. Le premier présente les résultats d'une évaluation de la capacité à observer la classe chez un groupe d'étudiants-maîtres à la fin de leur année de formation initiale. Une comparaison est faite avec un groupe d'étudiants-maîtres nouvellement inscrits et montre que l'influence de la formation reçue apparaît surtout au niveau du nombre des faits ou événements observés et au niveau de l'utilisation du concept approprié pour les décrire. Dans le deuxième article, les auteures ont tenté une métaanalyse basée sur un certain nombre d'études, pour estimer les effets de l'utilisation de modèles (in vivo, vidéo, symbolique) illustrant les habiletés pédagogiques dans le contexte du microenseignement. Enfin, Colette Gervais analyse, dans le treizième article du recueil, les résultats qu'elle a obtenus à la suite d'une transformation des pratiques de l'évaluation des stages en enseignement au secondaire; elle a mis au point des

grilles d'évaluation qui précisent les objectifs à atteindre et qui intègrent l'évaluation formative.

Nous avons retenu une quatrième partie dans l'intention de faire ressortir la réflexion que Hélène Hensler et André Beauchesne font à propos du programme de formation des maîtres du secondaire à l'Université de Sherbrooke. Ce retour sur un programme rénové pose des jalons pour un modèle axé sur l'intégration des savoirs.

L'on constate après lecture que si les textes reflètent l'influence dominante du modèle anglo-saxon, il n'en demeure pas moins que certaines pratiques originales ont été développées au Québec pour répondre aux besoins particuliers des régions. Bien qu'il reste encore long à parcourir pour que toutes les activités des programmes de formation soient orientées et harmonisées en fonction de la classe - le véritable lieu des apprentissages scolaires - les pratiques mises à jour démontrent autant d'intérêt pour la maîtrise d'habiletés, de procédés et de techniques que pour le développement de l'enseignant en tant que professionnel.

Ce numéro de Repères a été écrit par des artisans de la formation des maîtres du secondaire. Tous les départements et facultés des sciences de l'éducation ont été sollicités. À une ou deux exceptions près, au moins un texte témoigne d'activités - réalisées, en cours ou en devenir - pour chacun des centres de formation. Malheureusement, l'acquiescement de départ de quelques intervenants en formation des maîtres anglophones ne s'est pas concrétisé, limitant ainsi notre tour d'horizon. Cependant, nous considérons ce collectif comme un premier coup de sonde qui nous a permis de détecter un filon rempli de promesses et qu'il faudra désormais exploiter. En mettant en commun leurs points de vue, les collaboratrices et collaborateurs de ce recueil ont jeté les bases d'un groupe d'intérêt pour une meilleure qualité de la formation des maîtres du secondaire.

Nous étions conscients en suscitant cet ouvrage, qu'il ne pourrait répondre à toutes les questions actuellement posées aux responsables et intervenants de la formation des maîtres du secondaire

au Québec. Peut-on croire, par exemple, qu'une formation d'une année arrimée à une formation disciplinaire dont l'objectif n'est pas la préparation à l'enseignement, puisse suffire à préparer des professionnels pour une tâche aussi complexe que celle de former les jeunes qui auront assez confiance en eux pour construire le Québec de demain? N'y a-t-il pas une distance trop grande entre l'Université et l'École? Les deux années de probation des débutants sont-elles un réel prolongement et une consolidation de la formation universitaire? Le développement des grands adolescents et jeunes adultes du collégial est-il si achevé qu'il ne nécessite pas d'exigences au plan de la formation pédagogique initiale pour les enseignantes et enseignants de ce niveau? Voilà autant de questions et d'autres encore que nous aurions aimé traiter. Néanmoins, nous estimons que notre modeste objectif d'explorer la réalité de la formation des maîtres était valable et important et nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'atteindre.

Marcienne Lévesque et Yves Poisson

I - SURVOL HISTORIQUE

DONNÉES DESCRIPTIVES ET FORMATION PRATIQUE DES MAITRES DU SECONDAIRE À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Monique Lebrun
Université du Québec à Montréal

Introduction

Bien qu'elle se classe numériquement au troisième rang au Québec, après les universités Laval et de Montréal (population étudiante d'environ 36 000 à l'automne 1988), l'Université du Québec à Montréal occupe sans doute le premier rang lorsqu'il s'agit de la place qu'y occupe la formation des maîtres. En effet, celle-ci se retrouve dans 18 des 52 baccalauréats et dans 17 des 68 certificats et programmes courts de premier cycle (1). Ces 120 programmes de premier cycle sont regroupés en familles de programmes selon les affinités des objets d'études. Parmi les six familles de l'UQAM (arts, formation des maîtres, lettres, sciences, sciences humaines et sciences de la gestion), seule la dernière ne contient aucun programme de formation des maîtres et cela jusqu'à tout récemment.

De l'automne 1969, date de sa fondation, à l'automne 1987, soit en 18 ans, l'UQAM a assuré la formation initiale de plus de 10 000 maîtres, dont environ la moitié pour le secondaire régulier si l'on exclut le secteur de l'adaptation scolaire (voir les statistiques du tableau I). De plus, elle a perfectionné un grand nombre de maîtres en exercice, que ce soit en enseignement professionnel, en enseignement régulier du primaire et du secondaire et en adaptation scolaire. La prolifération des certificats en formation de maîtres (voir note 1) et l'existence d'un baccalauréat en éducation par cumul de certificats viennent prouver, s'il était besoin, la forte demande des professeurs pour le recyclage et l'adaptation de l'UQAM à cette demande. Si l'on consulte la liste des programmes de formation des maîtres apparaissant à la note 1 et qu'on la confronte à celle-ci, on remarque que non seulement nos statistiques sont incomplètes (nous n'avons pas

Tableau I

Diplômés de quelques programmes de formation de maîtres à l'UQAM*

Programmes		Années diplômés	Nombre de
1-	b.e. préscolaire-primaire f.i.	1969-1987	2 986
2-	b.e. préscolaire-primaire p.	1969-1987	699
3-	b.e. adaptation scolaire f.i.**	1969-1987	2 099
4-	b.e. adaptation scolaire p.**	1970-1987	330
5-	c. 1er cycle sc. de l'éducation	1970-1987	1 277
6-	b.e. langues et lettres	1969-1984	666
7-	b.e. langue maternelle	1978-1986	40
8-	b.e. langue seconde	1977-1986	53
9-	b.e. mécanique	1969-1985	273
10-	b.e. biologie	1969-1987	102
11-	b.e. électrotechnique	1969-1987	239
12-	b.e. mathématiques	1969-1987	218
13-	b.e. physique	1970-1987	44
14-	b.e. chimie	1970-1983	46
15-	b.e. activité physique**	1969-1987	1 151
16-	b.e. géographie	1969-1987	111
17-	b.e. histoire	1969-1987	309
18-	b.e. sciences religieuses	1969-1987	176
19-	b.e. sciences administratives	1969-1985	63
20-	b.e. professionnel p.	1969-1987	765

* Ces données proviennent du Bureau de la recherche institutionnelle de l'UQAM, en novembre 1988.

** Les deux astérisques indiquent que les programmes en question décernent un diplôme valable à la fois pour l'enseignement primaire et secondaire, ce qui est le cas des trois programmes indiqués ici et des quatre baccalauréats d'enseignement de la famille arts. Quant aux lettres "f.i.", "p." et "c.", elles signifient respectivement "formation initiale", "perfectionnement" et "certificat". Le certificat de premier cycle en sciences de l'éducation dont il est question ici est le seul certificat de formation initiale débouchant sur le permis d'enseignement; on y accède avec un baccalauréat spécialisé dans une discipline s'enseignant au secondaire ou au collégial. Les programmes dont les noms ne sont pas suivis des lettres "f.i." ou "p." sont des programmes de formation initiale.

voulu être exhaustif, mais donner des renseignements indicatifs), mais encore, que le nom de certains programmes a changé au fil des ans et que d'autres ont été fusionnés.

Nous porterons attention dans les pages qui suivent, aux cours de formation pratique des futurs maîtres de l'enseignement secondaire régulier. Après un historique traitant de la place de la formation des maîtres dans l'institution, nous définirons ce qu'il faut entendre par la formation pratique et ses différentes formes, nous nous attarderons plus particulièrement à la didactique et aux stages, pierre angulaire de ce type de formation. Nous nous attaquerons enfin aux défis posés par les structures uqamiennes et proposerons quelques réflexions ou pistes de solution.

1- Historique

Ainsi qu'il est dit dans les documents officiels, l'UQAM est née en 1969 de la fusion des écoles normales Jacques-Cartier et Ville-Marie, de l'école normale de l'Enseignement Technique, de l'École des Beaux-Arts et du collège Sainte-Marie. Parmi les établissements fondateurs, trois étaient donc des écoles normales. Ces débuts marqueront de façon indélébile les premières années de l'UQAM et lui donneront sa configuration particulière. Rappelons ici pour mémoire que ce n'est qu'en 1921 que l'Université Laval fonda son École normale supérieure et en 1942 que l'Université de Montréal fit de même, soit après des décennies de fonctionnement. Le cas de l'UQAM est bien différent: elle a été fondée au moment même de la disparition des écoles normales de garçons et de filles, de même que des scolasticats-écoles normales et sur les cendres, pourrait-on dire, de certaines de ces écoles, en récupérant une partie de leurs édifices et de leur corps professoral.

Dès les débuts, comme si on avait craint que renaissent les anciennes écoles normales, on a favorisé l'éclatement de la formation des maîtres en la confiant à différents départements. Ces derniers se sont vu commander par des "modules", ou unités administratives responsables des programmes de premier cycle, des cours de diverse

nature: ceux de psycho-pédagogie relevant du département des sciences de l'éducation, ceux de didactique relevant à la fois des différents départements disciplinaires et du département des sciences de l'éducation. Ces modules touchant à la formation des maîtres ont d'autre part veillé de plus en plus directement à la gestion des stages et des séminaires dits "d'intégration" et de "synthèse" en engageant, au fil des ans, par le biais de leur famille de rattachement, leurs propres chargés de cours, généralement issus du monde de l'enseignement. L'arrivée de responsables de stages ou "professeurs invités" dans chaque module s'occupant de formation des maîtres, qui date de 1980, concrétise cette autonomie.

Aujourd'hui, la répartition des effectifs étudiants dans les différents départements offre une plus grande variété qu'au temps héroïque des premières années. Songeons qu'en 1971 près de la moitié de la clientèle de l'UQAM, soit 49,2% était inscrite dans la seule famille formation des maîtres et qu'en 1982, le département des sciences de l'éducation dispensait des cours dans 24 des 36 modules existant alors. Il faudrait ajouter que si, à l'origine, on a moussé l'intégration des écoles normales aux structures universitaires en arguant de la nécessité de bénéficier d'un climat de haut savoir propice aux recherches pédagogiques, ainsi que le souhaitait en 1963 le Rapport Parent, ce n'est que tout récemment que l'institution uquamienne a favorisé, par des décisions administratives, l'implication de ses professeurs responsables de la formation des maîtres dans la recherche en éducation.

La formation pratique avait atteint un certain dynamisme durant les dernières années des écoles normales, grâce à l'existence des options et à l'intégration des stages et des didactiques spécifiques où le didacticien spécialiste supervisait ses propres étudiants en stage. On n'a cependant pas cru bon de retenir cette formule à l'UQAM, sans doute en raison de la double structure, l'une, la famille, regroupant les étudiants par programmes, en modules, et l'autre, le département, regroupant des professeurs. Certains de ces derniers ont tenté d'être congruents, "à l'ancienne", en liant théorie et supervision, mais cet exercice est resté exceptionnel puisque ces mêmes

professeurs dépendent de leur département pour les cours de didactique et d'une "famille" pour les stages.

2. La formation pratique et ses diverses formes

2.1 Définitions

Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre définit la formation pratique comme étant "l'ensemble des cours, exercices et travaux pratiques qui, dans l'enseignement technique et professionnel, visent l'acquisition des compétences professionnelles correspondant à une spécialité donnée", ce qui est la définition adoptée par l'UNESCO.

Le concept de "formation pratique" donnerait aux différents programmes de sciences de l'éducation de l'UQAM ou d'ailleurs un caractère d'écoles professionnelles en raison du lien direct qu'on y établit avec le milieu d'intervention futur des étudiants. Il est toutefois difficile de définir avec précision ce qui, pour l'UQAM, relève de ce type de formation. On adopte, dans les documents officiels, des formules sibyllines: relèveraient de la formation pratique des activités aptes à favoriser chez l'étudiant la maîtrise de modèles d'intervention pédagogique, ou encore, des activités d'application de théories pédagogiques, de stimulation des élèves à l'apprentissage et du développement personnel. Si l'on considère que ces activités sont susceptibles de se réaliser non seulement par les stages, mais aussi par les simulations et jeux de rôles, par le microenseignement, par les études de cas, par des formes ad hoc de séminaires et, pourquoi pas, par les cours de didactique, on voit l'imbroglio auquel nous conduirait une définition qui ne serait pas englobante.

Faut-il chercher la définition de la formation pratique en sondant les responsabilités respectives que se sont données, au fil des ans, les départements et modules, dans la mise sur pied et la gérance des divers types de cours? On a déjà dit que les cours-stages relevaient des modules, de même que les séminaires d'intégration et de synthèse. Les autres cours de formation pratique sont gérés par les départements. Deuxième indice possible de définition: les cours

"pratiques" bénéficient d'un ratio maître-élèves moindre que dans les cours théoriques, puisqu'il faut y suivre de plus près la performance des étudiants. Les ratios de ces cours vont généralement de 20 à 38 étudiants, sauf pour les cours-stages, où les disparités sont énormes entre les modules (ratios allant de 7 à 25 étudiants).

2.2 Les cours de didactique

Si l'on n'a aucune peine à intégrer les stages dans la définition de la formation pratique, il en va autrement des cours de didactique. À l'UQAM, chaque futur maître du secondaire doit suivre un minimum de six crédits de didactique (cf. tableau II). Au moins deux problèmes se posent, lorsqu'on pense aux cours de didactique: l'un relève de la nature de ces cours et l'autre, qui en est dépendant, du département dont ils relèvent. Commençons par la nature des cours: s'agit-il de didactique générale ou de didactique spécialisée? C'est là un débat de fond entre les formateurs de maîtres de l'UQAM, débat qui date, sinon des origines, du moins des premières années de fonctionnement. Le département des sciences de l'éducation est le seul à offrir des cours de didactique générale, non seulement aux futurs maîtres du secondaire inscrits au programme du certificat de premier cycle en sciences de l'éducation, mais également à ceux des baccalauréats en enseignement préscolaire-primaire et d'adaptation scolaire. Il possède aussi le droit historiquement reconnu (?) par les autres départements de dispenser de rares didactiques spécifiques tant au primaire (sciences humaines, sciences) qu'au secondaire (français, sciences, formation personnelle et sociale) selon une logique (!) de fonctionnement interne qui échappe à l'observateur non-uquamien. On comprendra que des cours de didactique générale axés sur des théories de l'apprentissage, sur des notions de docimologie et de philosophie de l'éducation et réunissant des maîtres de diverses disciplines ne soient pas, bien qu'indéniablement utiles par les réflexions qu'ils soulèvent, "pratiques" dans le sens que l'on donne généralement à ce mot, c'est-à-dire assurant le transfert immédiat d'une connaissance ou d'une technique.

Tout autre est le problème des didactiques spécifiques, qui veillent, par le recours constant à une discipline donnée, à la structu-

ration de son contenu, aux difficultés d'apprentissage prévisibles, à l'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage, de même que par l'étude des programmes et manuels, à habiliter les futurs maîtres à performer sur le terrain. Cependant, les cours de didactique spécifique ne doivent pas se substituer, par leur contenu, à des cours disciplinaires. D'autre part, on doit les agencer de façon à ce qu'ils constituent un "programme", c'est-à-dire un tout cohérent et progressif. Or, on peut se demander, à regarder le "cursus" proposé à certains étudiants, si c'est toujours le cas. Ainsi, le baccalauréat en enseignement du français langue maternelle comporte sept cours obligatoires de didactique (les autres sont optionnels) dont la spécificité pourrait nous échapper à bon droit, à première vue, surtout qu'on peut s'y inscrire sans suivre un ordre préalable. Voici la liste de ces cours (2):

EDU 2431 Didactique des langues et des lettres I;
EDU 4433 Techniques pédagogiques dans l'enseignement du français langue maternelle au secondaire;
LIN 4250 Enseignement du français langue maternelle au secondaire;
LIT 3400 Théorie, pratique et évaluation des discours littéraires au secondaire;
LIT 3415 Didactique des discours littéraires;
LIT 3420 Aspects théorique et didactique des discours courants au secondaire;
LIT 3430 Textes littéraires québécois et didactique.

C'est cependant là un cas extrême, les baccalauréats d'enseignement se cantonnant généralement dans les deux cours habituels de didactique spécifique.

2.3 Les stages

Dans tous les programmes de formation des maîtres, les stages constituent l'activité pratique culminante, c'est-à-dire le moment idéal pour expérimenter des habiletés professionnelles acquises lors des cours théoriques. Pour l'institution universitaire, il s'agit d'une expérience psycho-pédagogique supervisée conjointement avec le milieu scolaire et, pour le ministère de l'Éducation du Québec,

de la façon d'établir l'aptitude à l'enseignement, condition sine qua non de l'obtention du permis d'enseignement.

Il revient aux différents modules de l'UQAM de fixer les habiletés pédagogiques visées par les stages. On demande généralement à l'étudiant, en cette occasion:

1 - de bien explorer le milieu scolaire et ses ressources physiques et humaines;
2 - de prendre les moyens nécessaires pour connaître la clientèle scolaire, dans une optique de relations interpersonnelles positives;
3 - d'expérimenter divers types d'intervention pédagogique, mais en respectant à la fois les programmes, les situations et styles d'apprentissage et les relations établies antérieurement entre le maître-associé et ses élèves;
4 - de réfléchir sur sa motivation, ses compétences et sa pratique professionnelle afin de progresser dans son cheminement.

Certains programmes vont jusqu'à préciser la nature de leurs stages. Ainsi, le premier stage en est généralement un d'exploration et d'observation alors que le second en est un d'intégration des connaissances et des habiletés psycho-pédagogiques. Ce deuxième stage suppose une prise en charge du groupe-classe plus importante et plus autonome que celle faite dans le premier cas.

Les étudiants-maîtres sont généralement orientés, par le Service de la formation externe et des stages de l'UQAM, vers un maître associé de leur discipline qui est un enseignant qualifié et possédant un brevet d'enseignement. Même si le service des stages possède ses entrées dans certaines écoles, le pairage se fait de façon aléatoire, au coup par coup, car les maîtres-associés sont difficiles à trouver. En conséquence, le service des stages accepte les suggestions de certains étudiants qui se trouvent eux-mêmes des lieux de stages, surtout dans les écoles privées.

Tableau II

Nature et répartition des cours de formation pratique
dans les programmes de formation initiale des futurs maîtres
du secondaire à l'Université du Québec à Montréal* (cours obligatoires)

Programmes	Cours de didactique	Stages	Séminaires	Autres #
1 - b. art dramatique**	2	2		
2 - b. arts plastiques**	2	2		
3 - b. danse**	2	2		
4 - b. musique (ens. collectif)**	4	2		
5 - c. 1er cycle sc. de l'éducation	2	2		
6 - b. ens. activité physique**	2	2	1	
7 - b. ens. franc. langue mat.	7	4***	1	
8 - b. ens. franc. langue sec.**	5	4***	1	
9 - b. ens. mathématiques	6	3		2
10 - b. ens. sciences	2	2		2
11 - b. ens. géographie	2	2		
12 - b. ens. histoire	2	2		
13 - b. ens. moral et religieux	3	3		1

---

* Ces données sont tirées de l'annuaire de l'UQAM, 1988-1989 Université du Québec à Montréal, UQAM, 1988, 558 pages. On n'a ici retenu que les cours obligatoires.

** Ce signe indique que les programmes en question décernent un diplôme valable à la fois pour l'enseignement primaire et secondaire: pour les quatre premiers baccalauréats indiqués, il s'agit du "cheminement enseignement" et, pour le baccalauréat en activité physique, du "cheminement milieu scolaire". Dans chacun de ces baccalauréats, de même que dans celui en enseignement du français langue seconde, la moitié des stages doit se faire au primaire et l'autre, au secondaire. Comme dans le tableau I, les lettres "b" et "c" désignent respectivement le baccalauréat et le certificat.

*** Les stages sont de trois crédits dans tous les programmes, sauf ici, où il y a deux stages de trois crédits et deux stages de six crédits.

\# Les cours de formation pratique "autres" comprennent les cours de techniques d'observation, de microenseignement, de même que les ateliers d'exploration. Ils sont optionnels dans la majorité des programmes.

C'est au maître-associé que revient le rôle de déterminer la tâche de son stagiaire, de lui fournir le support pédagogique nécessaire à sa planification et, en partie, de l'évaluer. Les superviseurs universitaires venant de l'UQAM sont de deux types. Au programme de certificat de premier cycle en sciences de l'éducation, en raison de l'hétérogénéité de la clientèle, le superviseur est affecté aux stagiaires non pas selon leur spécialité mais selon la région géographique du lieu de stage. Le contraire se produit dans tous les autres programmes de formation des maîtres du secondaire; les superviseurs universitaires sont spécialisés dans la même matière que celle de leur stagiaire. Le premier type de superviseur doit donc beaucoup compter sur le maître-associé pour juger des capacités d'enseignement du stagiaire, particulièrement celles qui sont spécifiques à une matière donnée.

Selon une politique modulaire variable, les stagiaires sont évalués à la fois par le maître-associé et le superviseur, ce à quoi peut s'ajouter l'auto-évaluation. En plus de l'assistance à la prestation de cours du stagiaire, le superviseur dispose souvent, pour les fins de son évaluation, du "projet de stage" et du "rapport de stage", documents écrits d'envergure faisant le point, entre autres, sur l'exploration du milieu et la planification de cours de chaque stagiaire.

Si l'on ajoute en terminant que les cours-stages supposent, au minimum, pour trois crédits, l'assistance à des réunions préparatoires à l'UQAM et une présence de quatre semaines dans le milieu scolaire, avec toutes les responsabilités incombant à un professeur en exercice, on comprend que plusieurs y voient non seulement un excellent moyen de tester leurs talents, mais aussi une dure façon de gagner leurs galons universitaires.

3. Les défis de la formation pratique

3.1 La qualité des effectifs

Il est à prévoir que les années quatre-vingt-dix connaîtront une pénurie d'enseignants du secondaire en raison de la mise à la

retraite d'enseignants dont la moyenne d'âge est actuellement assez élevée et de la dévalorisation de la profession enseignante dans le grand public. Si le ministère de l'Éducation du Québec peut jouer son rôle, comme l'ont fait, par exemple, certains états américains, en rajustant à la hausse les salaires des enseignants en fonction des responsabilités réelles et de la difficulté de la tâche et s'il appartient aux commissions scolaires de sonder les habiletés des enseignants en exercice, il faut reconnaître que les instances universitaires, pour leur part, ont également leur rôle à jouer.

Lors du colloque du secteur Formation des maîtres sur les études du premier cycle (3), en avril 1988, certains participants sont allés jusqu'à dire que des études de qualité n'allaient pas sans étudiants de qualité et que, concrètement, les règles d'admission en formation des maîtres sont trop larges. Elles se limitent à avoir le DEC ou 22 ans et, pour le module des certificats en éducation, duquel relève le programme de certificat de premier cycle en sciences de l'éducation, à avoir un baccalauréat spécialisé. À l'UQAM, un seul programme de formation des maîtres sélectionne ses candidats: celui du baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire formation initiale. Heureusement, depuis quelques années, on fait de la réussite d'un test de français la condition sine qua non pour l'obtention du diplôme à tout programme de formation des maîtres.

3.2 L'équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée

Quel que soit le programme de formation des maîtres, les étudiants ont tendance à surévaluer la formation pratique par rapport à la formation théorique. On préfère les savoir-faire aux savoirs et aux savoir-être. Selon leurs dires, ils en "savent assez" et ont hâte d'en montrer aux autres. Sans doute l'agencement des programmes et le contenu de certains cours les incitent à cette préférence. On les familiarise massivement avec le jargon du MEQ, avec les formules-clés des nouveaux programmes, avec les recettes new look des manuels "recommandés", forme laïcisée de l'imprimatur de jadis, on les initie aux "situations d'apprentissage" et aux "formes d'évaluation" de l'heure. On en fait de bons techniciens et on s'étonne après coup qu'ils soient

souvent peu critiques face aux programmes, au matériel didactique et à l'ensemble de la profession.

De plus, ces futurs spécialistes ne connaissent souvent bien que leur propre discipline, alors qu'en situation concrète, ils auront deux ou trois matières à enseigner. Les programmes de formation des maîtres du secondaire devraient donc veiller à élargir la formation générale des futurs enseignants en leur recommandant un minimum de deux options disciplinaires et en veillant à ce que les cours de didactique, loin de se réduire à des sensibilisations aux programmes existants, permettent de connaître et de structurer de façon personnelle les concepts spécifiques à une matière et de travailler en interdisciplinarité.

3.3 Les hauts et les bas des stages

Même si certains programmes ont tenté, jusqu'à maintenant, des rapprochements systématiques avec certaines écoles secondaires en vue d'en faire de futures écoles d'application (4), il s'agit de cas isolés et non d'un mouvement d'ensemble appuyé par toute l'institution. Les maîtres-associés constituent le noeud du problème: il faut en attirer suffisamment d'une même école pour que celle-ci devienne un foyer de formation de futurs maîtres. Or, ni l'université, ni les syndicats, ni les commissions scolaires ne reconnaissent le travail de ces maîtres d'application, travail bénévole, qui plus est. Une concertation des diverses structures pédagogiques ci-haut mentionnées pourrait permettre, par exemple, de dégrever ces maîtres de deux demi-journées par semaine afin qu'ils viennent suivre à l'université des cours liés à la supervision pédagogique. On pourrait également songer à une gratification salariale ou à une promotion ou distinction professionnelle particulière.

Quant à la supervision universitaire, elle doit absolument, à notre avis, être assurée par des spécialistes disciplinaires. En effet, pour évaluer adéquatement la performance d'un stagiaire dans un domaine donné, il faut avoir plus que des habiletés générales d'enseignement.

Qui plus est, il conviendrait de lier, mais c'est là un idéal bien difficile à atteindre, les stages et les cours de didactique, le même professeur assurant à la fois l'enseignement d'une discipline et la supervision des stagiaires de cette discipline. Quand on sait qu'à l'UQAM la très grande majorité des cours de didactique et la quasi totalité des cours-stages sont assumés par des chargés de cours, on comprend qu'il y a loin de la coupe aux lèvres.

3.4 L'éparpillement de la formation des maîtres du secondaire

Le tableau II nous a démontré les disparités, selon les familles et les programmes, de la formation pratique des maîtres du secondaire: de 6 à 21 crédits de didactique, de 6 à 18 crédits de stage, peu ou pas de séminaires d'intégration ou de microenseignement, et, pour couronner le tout, un "permis d'enseignement" homogène du MEQ. La "Famille formation des maîtres" porte bien mal son nom, puisque plus de la moitié des programmes de formation initiale et de perfectionnement des enseignants lui échappe. Les didactiques du secondaire émanent d'une quinzaine de départements différents, bref, c'est l'auberge espagnole, à moins que ce ne soit la tour de Babel, et pourtant, bon an, mal an, des diplômés en sortent.

On commence à parler de la création d'un secteur didactique, qui résoudrait une partie du problème, mais l'autre volet de la formation pratique, à savoir les stages, resterait-il le fief des familles?

L'UQAM a toujours su, au fil des deux décennies de sa turbulente histoire, s'adapter à ses clientèles et aux soubresauts structurels et conjoncturels. Souhaitons que, pour le bien de notre système d'éducation, elle insuffle une plus grande homogénéité et des standards de qualité à la hausse à la formation pratique des futurs maîtres du secondaire.

Notes

1- Liste des programmes de certificats et de baccalauréats d'enseignement de l'UQAM, par famille, selon l'annuaire de 1988-1989:

- Famille des arts:
  - baccalauréat en art dramatique, cheminement enseignement;
  - baccalauréat en arts plastiques, cheminement enseignement;
  - baccalauréat en danse, cheminement enseignement;
  - baccalauréat en musique, concentration ens. collectif;

- Famille de formation des maîtres:
  - baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, formation initiale;
  - baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, perfectionnement;
  - baccalauréat d'enseignement en activité physique;
  - baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire et sociale, formation initiale;
  - baccalauréat en enseignement professionnel;
  - baccalauréat en information scolaire et professionnelle;
  - certificat en adaptation scolaire et sociale;
  - certificat en application pédagogique de l'ordinateur;
  - certificat en économie familiale et sociale;
  - certificat d'éducation en milieu de garde;
  - certificat en éducation interculturelle;
  - certificat d'enseignement de la formation personnelle et sociale;
  - certificat d'enseignement de l'initiation à la technologie;
  - certificat de formateurs d'adultes en milieu scolaire;
  - certificat de formation au plein air;
  - certificat d'insertion sociale et professionnelle des jeunes;
  - certificat d'instructeurs en milieu de travail;
  - certificat en sciences de l'éducation;

- Famille des lettres:
  - baccalauréat en enseignement des langues secondes;
  - baccalauréat en seignement du français langue maternelle;
  - certificat en alphabétisation;
  - certificat en enseignement des langues secondes;

- Famille des sciences:
  - baccalauréat d'enseignement en mathématiques;
  - baccalauréat d'enseignement en sciences;
  - certificat en enseignement des mathématiques et des sciences au primaire;
  - certificat en informatique appliquée à l'enseignement;
  - programme court en enseignement des mathématiques au primaire dans un contexte informatique;

- Famille des sciences humaines:
  - baccalauréat d'enseignement en géographie;
  - baccalauréat d'enseignement en histoire;
  - baccalauréat d'enseignement moral et religieux.

2 - Ces données sont tirées de l'annuaire de l'UQAM, 1988-1989, Université du Québec à Montréal, p. 83.

3 - UQAM, Documents de réflexion et de discussion soumis par les participants, Colloque du secteur Formation des maîtres sur les études de premier cycle, avril 1988.

4 - C'est le cas du module des certificats en éducation, qui a une entente avec l'école secondaire Marguerite-de-la-Jemmeraye.

Bibliographie

BERTRAND, Denis (1987). Profil organisationnel de l'UQAM. Approche théorique et étude comparée, Québec, Presses de l'Université du Québec.

BOISVERT, Maurice (1960). "L'avenir de la formation des maîtres à l'Université du Québec". Hebdo-Éducation, no 45, juin, supplément, p. 78.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS (1979). (Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants), Rapport, Québec, mai.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1974). Avis au ministère de l'Éducation sur la formation des maîtres, Québec, mars.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1987). Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec: une analyse de la situation d'ensemble, Rapport du comité de l'étude sectorielle en éducation, Sainte-Foy, juin.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1980). La formation et le perfectionnement des enseignants, Observations de la Commission de l'enseignement supérieur sur le rapport de la Commission d'études sur les universités, Québec, mai.

FAMILLE DE FORMATION DES MAITRES (1980). Vers une politique de formation pratique, de stages et de relations avec le milieu, Rapport d'étape par Réal Larochelle, Montréal, UQAM.

FAMILLE DE FORMATION DES MAITRES (1987). Éléments de formation pratique, Document de travail, Montréal, UQAM.

LAMARRE, Marcel (1987). "Les habiletés d'enseignement, essai de systématisation", Vie pédagogique, mai.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1986). Règlement numéro quatre, MEQ, Service général des communications, mars.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). La formation et le perfectionnement des maîtres, premiers éléments d'une politique. Discours de Camille Laurin, ministre de l'Éducation, à l'Université du Québec à Montréal, Québec, mars.

SAINT-ARNAUD, Yves (1982). La personne qui s'actualise. Chicoutimi, Gaétan Morin éditeur.

UQAM (1988). Colloque du secteur Formation des maîtres sur les études de premier cycle. Documents de réflexion et de discussion soumis par les participants, avril.

UQAM (1988). 1988-1989 Université du Québec à Montréal (Annuaire).

WEINER, Normand et al. (1981). À l'UQAM: impasse de l'innovation. Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

II - REGARDS SUR DES PRATIQUES

VINGT ANS DE MICROENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Marcienne Lévesque
Université de Montréal

La formation des maîtres a connu des transformations importantes au Québec durant les années 1960 à 1970. Elle a réalisé, pour ainsi dire, sa propre révolution tranquille marquée par l'abolition des Écoles Normales et sa prise en charge par l'Université. L'effervescence dans ce domaine ne s'est pas manifestée qu'au Québec. Elle est une conséquence des bouleversements scientifiques d'alors, concrétisant une certaine avance des Russes par le lancement réussi de Spoutnik (en 1957), interprété par les Américains comme un échec de leur système éducatif. Bientôt, les subventions provenant des fonds publics ou des fondations privées se font plus généreuses et c'est dans ce contexte, que le Département d'Éducation de l'Université Stanford (CA) s'engage dans un programme de recherche en formation des maîtres. Le microenseignement sous le leadership de D.W. Allen commence à prendre forme. La technique, grâce aux étudiants étrangers inscrits à ce moment-là au doctorat (Ph.D.) en éducation à Stanford, connaîtra, en dix ans, une expansion quasi mondiale.

Le texte qui suit, propose une analyse du microenseignement à l'Université de Montréal, dans une perspective historique. Cette dernière montre une évolution marquée par trois générations de microenseignement en vingt ans de pratique, chacune disposant de ressources différentes et ayant ses caractéristiques propres, mais dont les objectifs ne s'écartent jamais vraiment, au 1er cycle, du maintien et du développement d'un stage centré sur les compétences de base.

BOISVERT, Marcel. Le préceptorat: un stage hors l'école.

GAGNON, Renaud et HÉBERT, Marie-Marthe. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire.

GERVAIS, Colette. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire.

HAMEL, Thérèse. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle.

HARDY, Marcelle. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre défi pour les enseignants.

HENSLER, Hélène et BEAUCHESNE, André. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs.

LEBRUN, Monique. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. L'efficacité des modèles en formation des maîtres.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres.

MAHEUX, Gisèle et collaborateurs. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue.

MELLOUKI, M'Hammed. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960.

POISSON, Yves. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval.

TREMBLAY, Yolande. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation